

KÉPZÉSI MODELLEK

A NYOLCVANAS ÉVEK KÖZOKTATÁSÁNAK ÉS FELSŐOKTATÁSÁNAK változásai a pedagógusképzés fokozatokra és típusokra szabdaltságot merev rendszerében eróziós folyamatokat indítottak el: a központi tanterveket felváltották a kimenetszabályozás szellemében a kerettantervek, tantervi irányelvek, majd a képesítési követelmények; a túlhierarchizált képzési struktúrában kirajzolódtak az integráció lehetőségei az óvó- és tanítóképzés, valamint az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés környékén; az 1985-ös oktatási törvény a felsőoktatásban is lehetővé tette a struktúrát is megváltoztató képzési kísérletek indítását, melyeket a kutatástámogatás pályázati rendszere is ösztönzött.

A kilencvenes évekre a helyi, intézményi kezdeményezések, központi iniciatívák, valamint a bővülő pályázati rendszer hatására a pedagógusképző intézményekben kialakult az a fejlesztő magatartás, kísérletező gyakorlat, amely napjainkra egy sokszínű, több modellben gondolkodó pedagógusképzést eredményezett,[†] annak ellenére, hogy ezen intézményekben a közoktatás demográfiai viszonyai közepette a legnagyobb volt a társadalmi nyomás, az adottságokat meghaladó hallgatói létszámnövekedés.

E folyamat eredményeiről, a megújulás szándékáról és tendenciáiról adott áttekintést az 1991 tavaszán meghirdetett tanácskozás-sorozat, amely az OKKFT Ts/4 Koordináló Tanácsának támogatásával kötetben is megjelentette a szakértők tanulmányait és hozzászólásait.[‡]

A hazai pedagógusképzésnek a társadalmi kihívásokra adott válaszaiban, a jelen képzési gyakorlatában és törekvéseiben fellelhetők azok a modellértékű válaszok, amelyek ha ma még nem is alkotnak koherens rendszert, de magukban hordozzák a pedagógusképzés jövőképét.

Dolgozatunkban ezeket a modelleket szeretnénk az olvasó elé tárni a fogalom értelmezésének azzal a szabadságával, amely megengedi, hogy a pedagógusképzés modelljei címszó alatt egyaránt szóljunk a képzésben fellelhető különböző szemléletekről, képzésméleti és szervezeti modellekről. A modell fogalmának általunk választott értelmezése így nem a nagy pedagógusképzési struktúrákat jelentő intézménytípusokat elemzi elsősorban, hanem az egyes fejezetekben a képzési gyakorlat

[†] Ladányi Andor: Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. In: (S. Faragó M. szerk.) *Tanárképzésünk megújítása*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993.

[‡] Lásd a *Tanárképzésünk megújítása* c. tanulmánykötet.

belső, pedagógiai összefüggéseit is elemezve mutatja be a képzés alapmodelljeit, és ezen az úton jut el a szintézishez, a pedagógusképzés strukturális modelljeinek értelmezéséhez.

A fejlesztő magatartásról

Az elmúlt évtizedekben a pedagógusképzés változásai mögött egy központosított irányítás által meghatározott *megrendelő-szolgáltató* kapcsolat volt a jellemző, amelyben a közoktatás változásaira válaszolt a felsőoktatás. Egy-egy közoktatási tantervi reform, a regionális vagy helyi érdekeket kifejező iskolafejlesztési, politikai döntés, vagy a demográfiai változásokra idejekorán nem készülő pedagógusszükségleti "bomba" készítette gyors, sokszor kevésbé átgondolt változásra a pedagógusképzést.

A pedagógusképzés fejlesztő magatartását a merev törvényi és jogszabályi kötöttségek, a politikai elszánások, képzési konzekvenciáiban időben végig nem gondolt oktatáspolitikai döntések és a fejlesztéshez szükséges anyagi feltételek hiánya vagy kései biztosítása következtében a megkésetttség jellemezte.

Hiába volt meg a képző intézmények nyitottsága, hiába vallották, hogy a pedagógusképzés változásaiban mindig meghatározó a közoktatás, a jelzett körülmények miatt a közoktatás és pedagógusképzés együttműködésében a szükségleteket csupán csak követő vagy legjobb esetben is csak az egyidejűséget biztosító fejlesztés nem tudta időben kielégíteni azokat az igényeket, amelyeket az iskolarendszer, a pedagógus-társadalom elvárt.

Napjaink társadalmi és gazdasági változásai, a megjelent oktatási törvények másfajta fejlesztő magatartást, másfajta szerepvállalást igényelnek a közoktatás és a pedagógusképzés viszonylatában.

A közoktatási törvény biztosítja a monolit iskolaszervezetet felváltó szerkezeti rugalmasságot, a nem csupán tantárgyakban, hanem nagyobb műveltségi tömbökben gondolkodó, a helyi tantervek lehetőségével számoló nemzeti alaptanterv újfajta pedagógiai gondolkodást és kultúrát igényel, feltételezi és igényli a pedagógus metodikai szabadságát. A tervezett új értékelési és vizsgarendszer, az alternatívákat kínáló tankönyvpiac a teljesítményekre ösztönözve, minőséget követelve befolyásolja az iskolát, kíván újfajta attitűdöt a pedagógusoktól.

A változások egyaránt jelentenek tervek, szándékokat illetve megvalósult elképzeléseket, működő kísérleti iskolát vagy iskolai kísérleteket: egy rendkívül összetett, színes közoktatási gyakorlatot, amelyből ma már reménytelen vállalkozásnak tűnik előre megmondani, hogy melyik az igazi, melyik az igazán eredményes út, amelyet a pedagógusképzésnek mint referencia-pontot kell figyelembe venni. Megbízhatóan előre csak a közoktatási változások trendjei prognosztizálhatók, és ezek lehetnek kiinduló pontjai a pedagógusképzés fejlesztésének.

A *fejlesztő magatartás* újfajta modelljében értékként marad meg a közoktatás igényeinek számbavétele, a változási trendek elemző értékelése, és ez az alapképzésben kibővül a nagyobb intézményi (intézménytípusi) szabadságot biztosító, az adott

típusú pedagógusképzés hazai történetére és nemzetközi gyakorlatára kitekintő, azt magába építő fejlesztő gyakorlattal.

A pedagógusok továbbképzésében az egyetemek és főiskolák posztgraduális szakosító képzésében erősebb lesz a köz- és felsőoktatás egymásrautaltsága.

A közoktatás igényeihez, a pedagógus professziók változásaihoz az alkalmazkodást, a munkahelyi igényeknek való megfelelést elsősorban a képző intézményekben kiépülő pedagógus-továbbképzés fogja biztosítani.

Ebben a modellben a fejlesztési stratégiát az „oldás és kötés” jellemzi úgy, hogy az alapképzésben a képzési hagyományok és autonómia által diktált mozgástér szabaddabb és egyértelműbb, míg a továbbképzésben a piacorientáltabb szolgáltatói magatartás a meghatározó. Mindez egységes szemléletben és szerkezetben, de a köz- és felsőoktatás között differenciált munkamegosztásban folyhat.

A tartalmi megújulásról

A pedagógusképzésben a hivatást, a mesterséget formáló át- vagy olykor agyonpolitizált tananyagok, tantárgyak váltása már korábban megkezdődött. E folyamatban elsősorban a pedagógiai tudományos közéletnek, a felsőoktatási intézmények kutatóinak, oktatóinak van feladata. Ez a megújulás állandó készenlélet jelent, amelynek receptje nincs, de gyakorlata és eredményei annak a hazai történelmi tradíciókat és az európai tendenciákat önmagukba építő képzési dokumentumokban: a programokban, tananyagokban, jegyzetekben és könyvekben érzékelhetők.

A képzést meghatározó törvényi előírások a tantervekben és programokban biztosítják az intézményi autonómiát, amelyet csupán a képesítési követelmények határolnak be.[†] Az itt megfogalmazott követelményekből rajzolódik ki a képzés tartalmi modellje, amely időarányokban illetőleg tanegységekben (credit) jelöli meg a pedagógusképzésben az elméleti és gyakorlati felkészítés arányát és azokat a legfontosabb tanulmányi területeket, amelyek az óvó-, tanító- vagy tanárképzésben a pedagógiai kultúrát alapozzák.

E modellben helye van az önismeretet és személyiségfejlesztést szolgáló gyermekközpontú pszichológiának, a társadalmi összefüggésekre figyelő nevelésszociológiának, a történetiséget feltáró és a fejlesztői, nevelői feladatokra készítő pedagógiai stúdiumoknak; az átadási képességeket formáló tantárgypedagógiai felkészítésnek.

A követelmények alapján meghirdetett stúdiumoknak megújuló tartalommal a pedagógushivatás ember- és gyermekközpontú szellemiségét, az ehhez szükséges technikákat, az iskolai nevelői gyakorlatot kell szolgálniuk és fejleszteniük.

E modell ma úgy foglal állást az alternatív pedagógiák kérdésében, hogy alapfeladatként jelöli ki az alapképzésben a hazai és külföldi alternatívák megismertetését,

[†] Szövényi Zsolt: Kimenetszabályozás: képesítési feltételek. *Magyar Felsőoktatás*, 1992/1.

és egyidejűleg a végzést követő szakosító képzés kereteit ajánlja fel az érdeklődőknek egy-egy irányzat alaposabb tanulmányozására, de elzárkózik attól, hogy bármelyiküknek is kizárólagosságot biztosítson a képzésben.

A tartalmi modell az óvó-, a tanító-, a tanárképzés speciális szakirányainak megfelelően gazdagodhat, tartalmában módosulhat az adott pedagógusképzési típus követelményeinek, sajátosságainak megfelelően.

A gyakorlati felkészítésről

Az iskolai, nevelési vagy tanítási gyakorlatok mind időbeosztás, mind tartalmi és szervezeti keretek vonatkozásában különböző formában valósulnak meg az óvó-, a tanító- vagy a tanárképzésben.

Tartalmi és szervezeti kereteik a képzés történetének kezdeti időszakában alakultak ki, ebben a szemléletben hivatkozhatunk a normál iskolai tanítóképzés 1778-as kezdeteire vagy a tanárképzés 1872-ben megalapított treforti mintaiskola rendszerére és gyakorlatára.

Az elmúlt évszázadokban alakult ki az a modellértékű *felkészítő gyakorlat*, amelyben a bevezető, megfigyelő és elemző tevékenységet a *hospitálások*, míg a konkrét nevelési helyzeteket, oktatási feladatokat megoldó pedagógusjelöltek tevékenységét a *nevelési és tanítási gyakorlatok* jelentették.

Ma az adott pedagógusképző egyetem vagy főiskola a pedagógusjelölteket fogadó iskola és óvoda nagyságától és adottságától függően, vagy saját felsőoktatási irányítással működő gyakorló iskolákban, vagy ezt a kört kibővítve a területen működő legjobb iskolák és pedagógusok bevonásával az ún. külső gyakorlóhelyek rendszerében valósítja meg a gyakorlati felkészítést.

A pedagógussá válás, illetve a pedagógusjelöltek szocializációs folyamatában a gyakorlati felkészítés tartalmi modellje is kirajzolódott. Eszerint az *első szakasz* a pedagógusjelölt önismeretére, a gyermek, valamint az iskola megismertetésére irányul; *második szakaszában* vállalja a felkészítést a konkrét tanári, tanítói mesterségre; a tanítás, nevelés művészetére; míg a *harmadik szakaszban* megfelelő konkrét iskolai tapasztalat birtokában vállalható a jelöltek önértékelő, önelemző és önmaguk munkáját megvédő, argumentáló magatartásának a formálása.

A hazai felkészítő gyakorlat rendszerébe még nem épült be – bár néhány helyen már polgárjogot nyert – a gyakorlati felkészítés azon formája, melyben a jelöltek egy-egy kutatási munkába kapcsolódnak be, és így szerzik meg a pedagógiai gyakorlati ismeretek egy részét.

E modellben kulcsszerepe van a a pedagógiai vezetés feladatát ellátó pedagógusnak, a *szakvezetőnek*, és kisebb szerep jut a képző intézmények neveléstudományi vagy tantárgypedagógiai mentorainak.

A kompetenciahatárok miatt kevesebb szó esik a pályaszocializáció szempontjából jelentős és a képző intézmények hatáskörén kívüli területre szoruló pályaválasztási időszak „felkészítő” feladatairól, melynek színtere a középiskola. Ugyancsak kevés

szó esik a végzést követően a pályakezdés időszakában oly szükséges mentori feladatokról, amelyeknek gazdái részben az adott iskola szakmai közösségeinek vezetői, illetve a pedagógiai szakmai szolgáltatásokat nyújtó, a szaktanácsadási feladatokat is ellátó helyi intézmények lehetnének.

Az alap- és továbbképzésről

A pedagógusképzés elmúlt évtizedeiben az alap- és továbbképzés intézményrendszerében is elvált egymástól. A köz- és felsőoktatási képzési és továbbképzési feladatok intézményes elkülönülése magában hordozta a hiányosságokat egymásra hárító, az önös érdekeket védő, inkább csak egymásra mutogató mintsem a nemes versengést megjelenítő gyakorlatot.

Ez az elkülönülés egyik forrása volt az elméleti képzés és az iskolai gyakorlat egymástól eltávolodásának, s a képzésben az “akadémiai szemlélet” erősödésének.

Változást csak a nyolcvanas évek hoztak, amikor is az ún. intenzív továbbképzés ismét visszakerült a felsőoktatás hatáskörébe. Ennek következtében lassan kialakult az a munkamegosztás, amelyben a továbbképzés tartalmi gazdája a pedagógusképző intézmény, míg a szervezési feladatokat, a koordinációt vállaló “rendszergazda” a helyi pedagógiai (közoktatási) intézmény.

A kezdetben viszonylag egységes elveken szerveződő intenzív továbbképzés kikövetelte magának a felsőoktatási autonómia jegyében fogant továbbképzési kínálati piacot, az egyes intézmények sajátosságait is tükröző, az adott helyi nevelési rendszerek által igényelt speciális feladatokat vállaló kurzusok, szakosító továbbképzések meghirdetését.

A felsőoktatásra alapozó pedagógus-továbbképzés rendszerbe iktatása megszabadította a képző intézményeket attól a kényszerűségtől és teljesíthetetlen közoktatási elvárástól, hogy mindent az alapképzésben kell megtanítani. Ez, a mindent az alapképzésbe kényszerítő szemlélet olyan torzulásokhoz vezetett, hogy a különben jogos közoktatási, iskolai igények (speciális nevelői feladatok, a családvédelemtől a kollégiumi nevelésig) a pedagógiai alapképzést tették áttekinthetatlenné, követelményeiben és időtartamában is teljesíthetatlenné.

A továbbképzés új típusú rendszerével a képző intézményekben is megerősödött és elfogadtatott az a szemlélet, az a közoktatási viszonyulás, amely tudomásul veszi, hogy a felsőoktatásban – hasonlóan más szakmákhoz –, a pedagógusképzésben is az alapképzés a pedagógusi tevékenység indulásához szükséges “kezdeti-potenciált” tudja biztosítani. A felsőoktatás továbbá a diploma-megújító és a szakosító továbbképzésben vállalhat feladatokat.

Mára kialakult a *képzési-továbbképzési* rendszernek az a modellje, amelyben az alapképzés az óvodapedagógusi, a tanítói, a tanári pálya alapkészségeivel ruházza fel a pályakezdőket és amely a munkahely speciális igényeit, valamint a pályán lévő pedagógusok érdeklődését, szakmai továbbfejlődését a pedagógusképző intézmények posztgraduális, szakosító továbbképzési rendszerével biztosítja.

A pedagógusképzés szakos rendjéről

A képzés fejlesztő gyakorlatában egy-egy közoktatási tantervi reform, ha az új tantárgyak iskolai bevezetéséről döntött vagy új feladatkörrel bővítette a tanítói, tanári munkakört, előbb vagy utóbb új szak indítását eredményezte a képzésben. A centralizált oktatásirányítás rendszerében ez a kapcsolat természetesnek tűnhetett.

Mára megváltozott a helyzet, a társadalmi kihívásokra nem csak országos kezdeményezéssel, hanem helyi iniciatívák alapján is lehetséges új ismerettartalmak, új tantárgyak megjelenése a közoktatásban. Kérdés, hogy ebben a megváltozott helyzetben a korábbi magatartásmintát követve válaszol-e a pedagógusképzés újabb és újabb szakok alapításával; vagy a közoktatás tartalmi változásainak kezelésére a jövőben hosszú távú stratégiát alakít ki.

Az újfajta magatartás a képzésben abban jelenik meg, hogy az új iskolai tantárgyak és ismerettartalmak megjelenésére nem feltétlenül új alapszak a válasz, hanem a szakosító képzésben meghirdetett szakirányú továbbképzés (pl. a társadalomismeret tanítására a történelem szakosok számára hirdet az intézmény továbbképzést). A posztgraduális képzés biztosíthatja az alapidiplomára épülő specializációt.

Ebben a modellben az alapidiploma a naprakész felkészültség helyett az időtállóbb, a pedagóguspályán töltött évek alatt többször és több irányba a bővítés, a továbbépítés lehetőségét biztosító szélesebb alapoású, értelmiségi feladatokra történő felkészítést foglalja magában.

A közoktatás változásai az iskolairányítástól a tanügyigazgatásig, a szabadidő-pedagógiától a szociális gondok kezeléséig, a tantervfejlesztéstől az iskolai teljesítménymérésig, a pedagógus professzióhoz kötődő, ámde a szakos képzéstől el is választható szakirányú ismereteket követelnek. Élő az a magatartás, amely e fontos tevékenységi területekkel a meglévő alapképzést kívánná gazdagítani a mindenes pedagógus eszménye szellemében.

A kitekintés e területekre az lapképzésben természetes követelmény, de a feladatok sajátosságai ez esetben önálló professziókat is jelentenek, amelyek akár egy pedagógiaszakos képzés alternatíváit alkotják, akár a szakosító továbbképzésben megszerezhető szakképesítéseként lehetnek jelen a képzés rendszerében.

A szakosodással összefüggésben a jövőben vállalható magatartás, hogy a sokszínű, sok irányban változó közoktatás szakos igényeire a pedagógusképzés széles alapoású, integrált alapképzéssel és a munkahely igényével számoló, rendkívül változatos és dinamikus posztgraduális, szakosító továbbképzéssel válaszol. A szakosodás szempontjából vizsgált hazai pedagógusképzésből négy modell olvasható ki.

Az óvó- és tanítóképzésben a foglalkozási ágak, a tanítandó ismeretkörök és tantárgyak együttese határozza meg az alapképzést. A differenciálódás, adott ismerettömb választhatósága – a szakirányú elmozdulás – a graduális képzés fakultációi vagy a szakosító képzés keretei között valósulhat meg. Mindkét esetben a megszerzett szakirányú képesítések – még ha a klasszikus tanári szakok irányait is jelölik – nem azonosak a tanári szakképesítéssel, de törvényben deklaráltan lehetőséget biztosíta-

nak a 6–12 éves korosztály tanítására. E szakirányú képesítéssel rendelkezők átlépve a tanárképzésbe az adott szakon a tanári képesítést is megszerezhetik.

A szaktanárképzésben (a tudományegyetemeken és a tanárképző főiskolákon) az általánosan jellemző modell szerint a tanítandó tantárgy szaktudományos alapozásával egyidejűleg valósul meg a felkészítés a tanári mesterségre (párhuzamos modell). A képzés során a tantárgyak tanítására felkészítő szaktudományi kollégiumok tartalmukban és metodikájukban is vállalják a felkészítést a tanári mesterségre.

A szakmai (műszaki, agrár, gazdasági és részben a művészeti) *tanárképzésben* a mérnöki vagy művészeti szakok szaktudományi alapozása és a tanári mesterség közötti kapcsolatot a tantárgypedagógiák hivatottak megteremteni, és a tanári mesterségre felkészítő modul illeszkedése időben is változatosan valósul meg (pl. a mérnökképzéssel egyidejűleg, vagy későbbi szakaszában történő indulással, illetve az alapidiploma megszerzését követően). Az oklevélben is e kettősség jelenik meg a mérnöki és tanári szakképesítés megjelölésével.

A gyógypedagógusok képzésében sajátosan módosul a modell, ugyanis itt a tanárok képzésében nem a tanítandó ismeret, hanem a sérülések típusai, valamint a speciális nevelési szükségletek és fejlesztő technikák határozzák meg alapvetően a képzés szakos rendszerét. Ez a modell jellemzi az iskola környékén jelentkező speciális pedagógiai (szociálpedagógia, szociális munkás stb.) professziókra történő felkészítést is.

A pedagógusképzés intézményhálózataról

Ha figyelembe vesszük, hogy a magyar felsőoktatás közel száz önálló intézménye közül félszázban folyik pedagógusképzés, akkor a számot tekintve nem lehet hiányérzetünk, viszont ha a pedagógusképzés intézményi modelljét szeretnénk felvázolni, már nem is olyan egyszerű a vállalkozás.[†]

Az egyik modellbe az óvó-, a tanító-, a tanárképző, vagy pedagógiai főiskolák sorolhatók, melyek esetében a ma használatos intézményi elnevezések, megjelölések ritkán fedik le az intézményben folyó képzés tartalmát.

E klasszikusnak mondható pedagógusképző intézmények az adott földrajzi terület igényeinek megfelelően vállaltak olyan profilbővítést, amely részben összefügg az eredetileg folytatott alapképzéssel (pl. a tanítóképzőkben az óvóképzés, szociálpedagógus képzés indítása, vagy a tanárképzőkben a közművelődési szakok mellett az újságírói, sportmenedzseri szakok), vagy attól eltérő (pl. pénzügyi, számviteli, idegenforgalmi) profilokkal gazdagították képzési lehetőségeiket.

A nyolcvanas években megindult változások az új képzési irányok vállalásával a pedagógusképző főiskolák azon sajátosságát erősítették, amelyek szerint ezek az

[†] S. Faragó Magdolna: Pedagógusképzésünk jelenlegi szerkezete. In: *Tanárképzésünk megújítása*.

intézmények mindig erősen kötődtek az adott régióhoz, pontosabban érzékelték a terület gondjait és nyitottak voltak az új feladatok vállalására.

Általában ezek a főiskolák megőrizték a pedagógusképzés dominanciáját, de az új szakokkal példát is adtak egy jövőbe mutató többprofilú főiskolai rendszer kialakításához.

Létezik ugyan olyan főiskola, amely egyaránt magáénak tekinti a főiskolai szintű óvó-, tanító- és tanárképzést, és él azzal a lehetőséggel, amely a fenti szakok kombinációit lehetővé teszi mind az alap- mind a kiegészítő képzésben, de általánosabbnak a két szakot (tanító-tanár, óvó-tanító) vállaló intézménytípus mondható.

A korábban meghirdetett szakpárosítások mintegy elővételezték a kilencvenes évek közoktatásában bekövetkezett változásokat, az iskolafokok merev határainak, a pedagógiai törésvonalaknak az oldását, a többféle iskolaszervezetben megvalósuló oktatásban a pedagógusok rugalmasabb alkalmazhatóságát.

A jövő kérdése, hogy ebből a pedagógusképző intézményi modellből az egységes tanárképzés feladatát vállaló tanárképző főiskolák mennyiben fogják megőrizni a már egyetemi szintű tanárképzés feladatdominanciáját, illetve milyen mértékben lesz tehetőségük és lehetőségük ahhoz, hogy a szakos rendszerben mintaként szolgáló tudományegyetemi fejlődés útján induljanak el. (A pécsi tanárképzés fejlődése ezt az utat példázza, és néhány intézmény várhatóan ezt az utat fogja követni.)

A pedagógusképzés intézménytípusának másik modellje a *tudományegyetemi képzésből* vezethető le, amelyben a tanárképzési feladat, mint szakképzési feladat az egyetemi képzés egyik – de esetenként számarányában a legjelentősebb – irányát jelöli. A tanárképzés feladatait is vállaló intézmények csoportjába sorolhatók az agrár, a műszaki, a gazdasági, az egészségügyi és művészeti felsőoktatási intézmények.

Talán érzékelhető, hogy a felsőoktatás fejlődési tendenciái a pedagógusképzésben is lassan feloldják azt a modellt, amelyben egy adott képzési szakirány (pl. óvó-, tanító- vagy tanárképzés) jelöli és nevezi meg az intézményt. E természetes folyamatban más oktatásszervezési technikák, más szervezeti struktúrák lesznek hivatottak a többprofilúságból (az universitas eszményéből) adódó lehetőségekkel gazdagodva a pedagógusképzés értékeinek megőrzésére.

A pedagógusképzés struktúrájáról

Az 1993 szeptemberében hatályba lépő felsőoktatási törvény – elfogadva a magyar felsőoktatás duális rendszerét – a pedagógusképzésben is az egyetemi és a főiskolai szintű képzést jelöli ki keretként.[†] A pedagógusképzésben ez a szintbeli differenciálódás nagyjából megfelel az Európa Tanács tagországai képzési gyakorlatának azzal a különbséggel, hogy ezen országokban erőteljes a törekvés a képzés minden típu-

[†] Az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

sának integrálására egyetemi szinten, ugyanakkor még él az a gyakorlat is, amelyben a pedagógusok meghatározott csoportját középfokon vagy középfok utáni intézményekben képezik. Déri Miklósné tanulmánykötetének[†] függelékében az alábbi áttekintést adja:

„*Anglia* valamennyi iskolai szintre: politechnikai főiskolák vagy egyetemek Bachelor of Education fokozattal záródó undergraduate kurzusai és a Postgraduate Certificate of Education bizonyítvánnyal záródó tanfolyamok.

Ausztria alapfokú, polgári iskolai vagy szakközépiskolai tanárok: pedagógiai akadémiák; gimnáziumok, középiskolák felső tagozatos és magasabb szintű szakiskolák tanárai: egyetemek.

Belgium alapfokú iskolák és középiskolák alsó tagozatos tanárai: nem egyetemi típusú felsőfokú pedagógusképző intézetek; középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemek

Dánia óvónőképző főiskolák; alapfokú iskolák és középiskolák alsó tagozatos tanárai: pedagógiai főiskolák; középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemek.

Finnország alapfokú iskolák tanítói: egyetemek pedagógiai fakultásai; középiskolai szaktanárok: szaktárgyi képzésnek megfelelő karokon, pedagógiai képzés a pedagógiai fakultáson.

Franciaország valamennyi iskolai szintre: egyetemi képzés és/vagy écoles normales; középfokú szakképzés tanárai kétéves felsőfokú oktatás után ENNA (écoles normales nationales d'apprentissage); magasabb szinten oktatók ENS (écoles normales supérieures).

Hollandia óvónők és alapfokú iskolai tanítók: pedagógiai főiskolák; középiskolák alsó tagozatos tanárai: új középiskolai tanárképzők (mindkettő felsőfokú intézmény); középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemi posztgraduális kurzusok és Műszaki Pedagógiai Főiskola.

Irország iskoláskor előtti intézmények és alapfokú iskolák pedagógusai: egyetemhez csatolt pedagógiai főiskolák; középiskolai tanárok: egyetemek.

Németország iskoláskor előtti intézmények pedagógusai: speciális pedagógiai intézetek (pl. pedagógiai akadémiák); alapfokú iskolák, polgári és reáliskolák és egyéb középiskolák alsó tagozatos tanárai: pedagógiai főiskolák; gimnáziumok, szakmai középiskolák és egyéb középiskolák felső tagozatos tanárai: egyetemek.

Norvégia iskoláskor előtti intézmények és alapfokú iskolák pedagógusai: pedagógiai főiskolák; középiskolai tanárok: egyetemek.

Olaszország óvónők: Scuola Magistrale; elemi iskolai tanítók: Istituto Magistrale (mindkettő középszintű intézmény); középiskolai tanárok: egyetemek.

Portugália iskoláskor előtti intézmények és alapfokú iskolák (1–4 osztályok) tanító: tanárképző főiskolák; előkészítő osztályok (5–6.) és középiskolák tanárai: egyetemeken szaktárgyi oktatás, munka mellett pedagógiai-didaktikai képzés.

Spanyolország iskoláskor előtti, alapfokú iskolák és középiskolák alsó tagozatos tanárai: egyetemi pedagógusképző intézetek; középiskolák felső tagozatos, műszaki és szakiskolák tanárai: egyetemek.

Svájc óvónők: városi és kantonális intézetek (német nyelvterületen), écoles normales-ok óvodai szekciója (francia nyelvterületen); alapfokú iskolai tanítók: écoles normales-ok vagy érettségi utáni posztsekundér intézetek; középiskolai tanárok: egyetemek megfelelő intézetei vagy autonóm felsőfokú intézmények.

Svédország valamennyi iskolai szintre: egyetemek.”

[†] Déri Miklósné: *Pedagógusképzés az Európa Tandes Tagországaiban és Észak-Amerikában*. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1992. 253–254. p.

A pedagógusképzés strukturális modelljeinek kijelölésekor figyelembe kell venni azokat a képzési sajátosságokat, első finomabb szerkezeteket, amelyek összességükben határozzák meg a képzés egy-egy elkülöníthető típusát.

A pedagógusképzés mikrostruktúráját azok a nagyobb képzési egységek, blokkok vagy modulok határozzák meg, amelyek egy adott szak képesítési követelményeiben megfogalmazódnak és az adott szakos végzettség komponensei.

Általános megközelítésben a hármas tagolású képzés komponensei: az értelmiségi vagy általánosan művelő, a szakos jellegű tudományos és a pedagógusi kultúrát, mesterséget meghatározó egységek. A kredit-rendszerű szabályozásra történő áttérés időszakában is mind a képesítési követelmények, mind a tantervek a képzés előzőekben jelzett feladatorientált differenciálását tükrözik. A pedagógusképzésben e modulok tartalma, irányultsága és követelményszintje határozza meg a képzés makrostruktúráját, a végzettség szintjét.

A hazai pedagógusképzésben az egyetemi és főiskolai szintű képzés a gyógypedagógusképzés kivételével egybeesik a pedagógus-professzió szempontjából lényegében eltérő óvó- és tanítóképzés illetve a tanárképzés modelljével.

Az óvó- és tanítóképzési modellben bár két egymástól közoktatási intézményében is elkülönülő professzió tartozik, mégis közös és meghatározó bennük, hogy a képzés a különböző szaktudományi (szaktárgyi) ismerettartalmakkal a teljes gyermeki személyiség felé fordul és a fejlesztő, nevelői feladatokra történő felkészítést tekinti feladatának.

E szemléleti egység miatt mind az óvó- mind pedig a tanítóképzésben az óvoda és az iskola kezdő szakaszának kérdései mindkét szakirányban helyet kapnak. Várhatóan a jövőben a közoktatási intézményrendszerek integrálódásával mindkét képzésben hangsúlyosabb lesz a felkészítés az átmenetekre, illetve a két képzési irány között az átjárhatósággal biztosítható a professziók sajátosságait megtartó, egységes pedagógiai kultúrájú képzés.

Az óvóképzésben a hároméves főiskolai szintű alapképzés és az ehhez hozzáépíthető szakosító képzés biztosítani tudja a felkészítést az óvodai és iskolaelőkészítő feladatokra.

A tanítóképzésben a jelenleg általánosságban meghatározó hároméves főiskolai szintű képzés a jelen iskolastruktúrában sem elegendő, az új közoktatási törvény képesítési előírásaira vagy a megváltozó iskolaszervezetre tekintettel indokolt a képzés idejének négy évre emelése. A tanítói kompetencia határainak kiterjesztése az 5. és 6. osztályokra már ma is indokoltá teszi a négyéves képzést, amely pl. az idegen nyelv-oktató tanító szak esetében már gyakorlat. A tanítóképzés modelljében a nyitás az 5. és 6. osztály irányába az ún. szakkollégiumi képzés keretei között valósítható meg, mind az alap mind pedig az szakirányú továbbképzésben.

A tanárképzés fogalomkörébe ma beletartoznak az egyetemi és főiskolai képzési szintek, a közismereti, a művészeti és szomatikus nevelés tanárainak a felkészítése, valamint a szakmai tanárképzés. E differenciált tanárképzésben közös, hogy a képzés alapstruktúrájában a köz- és szakoktatás tantárgyrendszerének megfelelő szakos jel-

legű tanári, nevelői feladatokra készít fel. A tanári tevékenység kereteit a szakos tanári feladatok jelölik ki.

A tanárképzés modellje sokirányú differenciáltsága ellenére a pedagógusfunkciót tekintve teremti meg az egységet. Az öt- és négyéves idejű egyetemi és főiskolai szaktanárképzésben már ma is közös a tanári mesterség moduljának követelménye, a szintbeli differencia a választott szak szaktudományi alapozásában érhető tetten. A közoktatás jelen tanári alkalmazási gyakorlatában az általános és középfokú intézményekben egyaránt tanítanak és taníthatnak egyetemi vagy főiskolai szintű végzettséggel.

A jövő iskolaszervezetében már anakronizmusnak tűnik az általános és középiskola szerint differenciálódó egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés, és az európai képzési gyakorlatban is egyetemi képzés keretei között készítik fel a jelölteket a tanári professzióra. Ezért is indokolt, hogy ezredfordulós fejlesztési célkitűzésként az egységes, egyetemi szintű tanárképzés általánossá tételét fogalmazzuk meg.

A tanárképzés szakos jellegét meghatározó tudományos elméleti és gyakorlati felkészítés adott szakirányban azonos lehet a tanári és nem tanári szakokon, míg más esetekben különbözőképpen építkezik a tanári és nem tanári szakos felkészítés.

Az általánosan művelő, értelmiségi modul a szakos képzésnek megfelelően formálható, és esetenként e modulban felvett kollégiumok, vagy teljesített kreditek akár egy fél szak lehetőségeit is magukban hordozzák.

A pedagógiai kultúrát, tanári mesterséget meghatározó modul a képzés kezdetétől párhuzamosan folyik és segíti a pályaszocializációt.

A szakmai – agrár, gazdasági, egészségügyi, műszaki és művészeti – tanárképzésben az egyes modulok között még határozottabb az elkülönülés, mivel a tanári felkészítés mint második szakképesítés kapcsolódik a megfelelő szakirányú mérnöki, közgazda, vagy művészeti professzióhoz.

A szakmai tanárképzés sajátossága a tanári kompetenciában is rejlik. Míg a szaktanárképzés a közoktatás egy-egy tantárgyára készít fel, addig a szakmai tanárképzés az adott (pl. mérnöki) tevékenységet meghatározó szakképzésben tanított tantárgyak csoportjának oktatására ad jogosultságot. A köz- és szakoktatásban a tanári kompetenciát illetően hasonló a helyzet a művésztanárok esetében is.

A szakképzés elméleti és gyakorlati megosztottsága hívta életre a szakmai tanárképzésben a mérnök-tanári képzés mellett a főiskolai szintű műszaki tanári és szakoktató képzést, amely a szakoktatás átalakulását követően a mérnök-tanári és műszaki tanári szintet megtartva egyszerűsödik.

Az egyetemi és főiskolai szintbeli különbséget általában a szakoktatás elméleti tárgyainak oktatására és a gyakorlati képzés vezetésére történő felkészítésben jelölhetjük meg. A *gyógypedagógusok képzésének modellje* inkább a tanítóképzés belső struktúrájával mutat hasonlóságot, amennyiben szakos rendszerében nem az átadandó ismeret szerint, hanem a sérülés típusainak vagy a speciális pedagógiai feladatoknak megfelelően differenciálódik, és a pedagógiai funkciók mentén szerveződő képzést kívánja a jövőben egyetemi szinten művelni.

A pedagógusképzés hazai modelljeinek bemutatásával talán sikerült érzékeltetnünk azt a sokszínűséget, amely ma azt értéként jellemzi. A társadalmi, a közoktatási kihívásokra a felsőoktatásban és így a pedagógusképzésben is többfajta válasz adható. Az alapstruktúrák mindig magukban hordozzák egy adott kultúrkör, az ország nevelésügyének tradícióit, és csak az ezeket számba vevő fejlesztés biztosítja a szerves fejlődést, az üres formai másolások és tévedések elkerülését.

Pedagógusképzésünknek mindig is volt mondandója Európához, számos képzési kezdeményezésünkben – a normál iskolai tanítóképzéstől az első kisdidaktikaképzőig, a gyakorló iskolai rendszerünkétől az óvó- és tanítóképzés felsőfokúvá, majd főiskolai szintre emelésével – mi is mintát adhattunk az érdeklődőknek.

Mi is tanultunk és ma is figyelünk a környező országok pedagógusképzési gyakorlatára, befogadjuk mindazt, ami rendszerbe illeszthető. Pedagógusképzésünkben is fellelhető európaiságunk a képzés múltjában gyökerezik, nyitottságunk a biztosítéka európai jövőnknek.

SZÖVÉNYI ZSOLT

Kutatás Közben a sorozatot szerkeszti: *Junghausz Ibolya*

kutatási eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása
(a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetők)

ALTERNATÍV ISKOLÁK, ALTERNATÍV PEDAGÓGIAK MAGYARORSZÁGON. Szerkesztette: *Lukács Péter* (70.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány? (Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról) (50.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – HEGEDÜS T. ANDRÁS: Támogatás és integráció (Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához) (50.-Ft)

NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és a gazdasági válság (50.-Ft)

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése (50.-Ft)

HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai (80.-Ft)

BALOGH MIKLÓS – LUKÁCS PÉTER: Oktatás-irányítás és iskolarendszer (60.-Ft)

VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓJÁRÓL. Szerkesztette: *Lukács Péter* (50.-Ft)

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztése (50.-Ft)

SZIGETI JENŐ – SZEMERSZKI MARIANN: Egyházi iskolák indítása (közvéleménykutatás) (80.-Ft)

ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)

EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA, 1992. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – IMRE ANNA: Az ózdi térség közoktatási helyzete, kilátásai (60.-Ft)

TANÁCSADÓ A NEM ÁLLAMI ÓVODÁK ALAPÍTÁSÁHOZ (50.-Ft)

LISKÓ ILONA: Szerkezetváltó iskolák (60.-Ft)

SZABÓ L. TAMÁS: Migráció és oktatás (60.-Ft)

GÁBOR KÁLMÁN: Civilizációs korszakváltás és az ifjúság (60.-Ft)

SZEMERSZKI MARIANN: Főiskolai és egyetemi oktatók a felsőoktatási törvény tervezetéről (80.-Ft)